

O PROGRAMA ALFAMAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM GOIÁS

Ludmylla Vasconcelos Soares
Laís Alice Oliveira Santos
Thelma Maria de Moura Bergamo

RESUMO

Este artigo examina criticamente como políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil e, particularmente, no estado de Goiás, têm sido orientadas por uma racionalidade neoliberal que reconfigura o trabalho docente e a própria concepção de alfabetização. Com base em uma abordagem qualitativa e na análise documental de programas implementados a partir dos anos 2000, identificam-se tendências recorrentes de padronização curricular, tecnificação das práticas pedagógicas e responsabilização individual dos professores. A análise do Programa AlfaMais Goiás revela que seus pilares, formação continuada estruturada, materiais didáticos prescritos, avaliações externas e monitoramento sistemático, operam como mecanismos de regulação que reduzem a autonomia profissional e convertem a formação em treinamento alinhado a metas e indicadores. Os resultados indicam que, apesar do discurso de apoio pedagógico e fortalecimento docente, prevalece uma lógica gerencial que simplifica a complexidade do processo de alfabetização e reforça práticas de controle institucional. Conclui-se que a melhoria da alfabetização exige políticas de formação contínuas, críticas e emancipadoras, que superem a lógica instrumental e assegurem condições reais de autoria e reflexão docente.

Palavras-chave: Políticas educacionais; formação de professores; alfabetização; AlfaMais.

1. Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido profundamente impactada pelas diretrizes das políticas neoliberais, que nas últimas décadas vêm reconfigurando o cenário educacional do país. O neoliberalismo, enquanto modelo político e econômico, caracteriza-se pela defesa da redução da atuação estatal nas políticas sociais, pela promoção da privatização de serviços públicos e pela adoção da lógica de mercado como princípio organizador de diferentes áreas, incluindo a educação (Gentili, 1998). Essa lógica tem provocado consequências significativas na formação docente, especialmente no que diz respeito aos professores que atuam na alfabetização nas escolas públicas, como é o caso dos docentes da rede estadual de Goiás.

Ao tratar a educação como uma mercadoria, o neoliberalismo redefine o papel do professor e os parâmetros de sua formação, impondo um modelo pautado pela eficiência, produtividade e alcance de metas, em detrimento de um processo formativo crítico, reflexivo

e socialmente comprometido. Como destaca Freitas (2018), observa-se a implementação de uma lógica formativa orientada por resultados imediatos, com a oferta de cursos rápidos, de baixo custo e voltados para a obtenção de metas de desempenho e resultados em avaliações externas. No contexto da formação inicial, oferecida predominantemente pelas licenciaturas em pedagogia, essa política se materializa por meio de uma carga horária reduzida e de abordagens fragmentadas, distantes da realidade das escolas públicas e das necessidades formativas dos futuros professores.

Além das fragilidades na formação inicial, a formação continuada dos docentes também tem sido afetada pela lógica neoliberal. A ênfase em cursos de curta duração, oficinas pontuais e capacitações de caráter emergencial revela uma tendência de oferecer soluções rápidas para problemas que, na realidade, são estruturais e complexos. Conforme aponta Freitas (2018), tais formações tendem a assumir um caráter tecnicista, limitando-se a apresentar aos professores "receitas prontas" de como ensinar, sem estimular um aprofundamento teórico ou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa orientação tem, muitas vezes, como principal objetivo a melhoria de indicadores externos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em vez de atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

No campo da pós-graduação, os desafios se intensificam. O acesso dos professores da educação básica a cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado é restrito, tanto por limitações financeiras quanto pela ausência de políticas públicas que incentivem e viabilizem a continuidade da formação acadêmica. Como observa Gentili (1998), a lógica neoliberal tende a elitizar o acesso ao conhecimento, acentuando as desigualdades formativas e dificultando a construção de uma carreira docente baseada na pesquisa e na produção científica.

Essa configuração impacta diretamente o processo de alfabetização das crianças nas escolas municipais do estado de Goiás, abrangendo tanto as escolas estaduais quanto os municípios participantes do programa. A ausência de uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada, repercute negativamente nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos. A limitação no entendimento dos processos cognitivos, linguísticos e sociais envolvidos na alfabetização restringe as estratégias didáticas empregadas em sala de aula, prejudicando o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto educacional de Goiás, o Programa AlfaMais surge como uma política pública voltada especificamente para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma iniciativa implementada pela Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de estabelecer diretrizes, práticas e instrumentos de acompanhamento para as escolas da rede. Dada sua centralidade nas ações de alfabetização no estado, o AlfaMais enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores torna-se objeto de estudo desta pesquisa.

Nossa intenção é compreender como a política de formação continuada de professores alfabetizadores do Programa AlfaMais se organiza no estado de Goiás, considerando sua implementação nos municípios, estando inserido num contexto nacional de políticas neoliberais. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender o percurso histórico de políticas de formação continuada para professores alfabetizadores no contexto brasileiro, a partir dos anos 2000; investigar as principais características da formação inicial dos professores alfabetizadores no Estado de Goiás, a partir do programa AlfaMais; analisar os princípios e concepções predominantes na formação continuada oferecida a esses docentes; compreender a relação entre formação docente, avaliação, premiação e produção de materiais na relação com o modo de funcionamento neoliberal da gestão da educação goiana.

Ao longo deste artigo, o leitor encontrará uma análise crítica sobre como as políticas neoliberais impactaram a formação de professores alfabetizadores no Brasil, com foco especial no estado de Goiás. O texto percorre desde o contexto histórico das principais políticas e programas de alfabetização implementados após os anos 2000 até a investigação aprofundada sobre o Programa AlfaMais, discutindo suas diretrizes, seus efeitos sobre a autonomia docente e as implicações para as práticas pedagógicas de leitura e escrita. A partir de documentos oficiais e referenciais teóricos, o estudo busca evidenciar como a perspectiva neoliberal está presente na política de formação continuada de professores alfabetizadores de Goiás.

2. Método

A abordagem qualitativa ao propiciar ao investigador uma visão mais ampla do objeto de pesquisa, entremeando aspectos políticos, sociais, históricos, entre outros nos permite compreender a realidade de modo contextualizado e complexo (Bogdan; Biklen, 1993, p. 49), sendo esta a opção mais coerente a um estudo como este, que realiza análise documental das políticas de formação dos professores alfabetizadores do estado de Goiás.

A análise documental consiste na seleção e interpretação de diferentes tipos de documentos, como portarias, normativas, sites e outros registros, para compreender o objeto investigado. Essa abordagem é especialmente relevante no campo das políticas educacionais, pois os documentos frequentemente constituem os principais vestígios das práticas e decisões de determinada época (Cellard, 2008). Nesse processo, o pesquisador assume uma postura ativa, lendo, relendo e sistematizando informações de forma intencional e teoricamente orientada, a fim de identificar evidências pertinentes ao estudo (Fávero; Centenaro, 2019).

Procedeu-se ao levantamento sistemático de documentos referentes aos programas de alfabetização implementados no Brasil a partir dos anos 2000, assim como literatura de pesquisadores da área, com o objetivo de ampliar a compreensão crítica sobre as políticas que antecederam o Programa AlfaMais em Goiás. O recorte temporal foi adotado por representar o período mais recente e significativo das políticas contemporâneas de alfabetização no país. Essa etapa envolveu a identificação, seleção e leitura de legislações, diretrizes, relatórios e materiais institucionais, organizados cronologicamente a fim de apreender a evolução das políticas públicas de alfabetização. Além dos documentos oficiais, realizaram-se buscas sistemáticas nas bases SciELO, Google Acadêmico e CAPES Periódicos, utilizando-se os descritores “políticas de alfabetização no Brasil”, “formação continuada de professores alfabetizadores”, “programas de alfabetização”, “AlfaMais Goiás” e “formação docente em Goiás”. A busca inicial retornou 152 publicações, entre artigos, dissertações, teses e documentos técnicos; após a aplicação dos critérios de inclusão, período posterior ao ano 2000, pertinência temática e relação direta com políticas de alfabetização, foram selecionados 38 documentos para análise final.

Referente ao Programa AlfaMais Goiás, que está vigente como política de formação realizou-se a investigação examinando documentos oficiais disponibilizados no site institucional do programa, incluindo orientações normativas, informes técnicos e demais materiais que elucidam seus objetivos, estrutura e estratégias de implementação.

A partir do conjunto documental reunido, realizaram-se a extração e a sistematização de elementos centrais capazes de subsidiar as questões norteadoras do artigo. Esses elementos foram analisados em diálogo com o referencial teórico selecionado, composto por autores que discutem as políticas educacionais sob uma perspectiva crítica, especialmente no que concerne às dinâmicas e implicações do neoliberalismo no campo educacional. Além disso, adotaram-se pressupostos da análise de conteúdo conforme Bardin (2011), de modo a orientar

o processo de categorização e interpretação dos materiais selecionados. Dessa forma, a interpretação dos documentos foi conduzida de maneira articulada ao aporte teórico, visando compreender em que medida os discursos, orientações e estrutura presentes nos programas analisados revelam continuidades, rupturas e tensionamentos relacionados ao projeto neoliberal no âmbito da alfabetização no Brasil.

3. Políticas de Formação de professores alfabetizadores no Brasil (após anos 2000)

Para iniciarmos a discussão sobre os programas de alfabetização e a formação de professores alfabetizadores em Goiás, é necessário contextualizar brevemente as iniciativas que ocorreram em todo o Brasil após os anos 2000. Esse panorama nacional permite compreender o contexto em que se insere o Programa AlfaMais, evidenciando os desafios e estratégias na capacitação docente voltada à alfabetização infantil. Além disso, a análise será orientada por um olhar crítico sobre a perspectiva neoliberal, considerando como essas políticas podem refletir lógicas de padronização, eficiência e controle na formação de professores, influenciando a prática pedagógica no cenário educacional goiano.

No início dos anos 2000, um dos principais programas voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi o Programa Alfabetização Solidária, implementado entre 1997 e 2002 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2003). Essa iniciativa surgiu como uma tentativa de reduzir os índices de analfabetismo no país, principalmente entre jovens de 12 a 18 anos, com foco inicial nos municípios das regiões Norte e Nordeste, onde as taxas de analfabetismo ultrapassavam 55% (Barreyro, 2010).

O programa se estruturava a partir de parcerias entre o governo, universidades, prefeituras e empresas privadas. O Ministério da Educação (MEC) custeava metade dos gastos com cada aluno, enquanto o restante era financiado por empresas e instituições parceiras. As universidades eram responsáveis pela seleção, formação e acompanhamento dos alfabetizadores, enquanto os municípios disponibilizavam os espaços físicos e a alimentação dos alunos. Já os alfabetizadores, em sua maioria estudantes universitários ou pessoas da própria comunidade, recebiam bolsas de curta duração, o que tornava a participação temporária e sem vínculo empregatício (Barreyro, 2010).

Cada turma funcionava em módulos de seis meses, e tanto alunos quanto alfabetizadores só podiam participar de um módulo, o que tornava o processo descontínuo. Essa característica foi alvo de muitas críticas, pois a rotatividade constante de educadores e o

curto período de duração das turmas comprometiam a continuidade da aprendizagem e a qualidade da alfabetização (Barreyro, 2010).

Além disso, o programa estava inserido em um contexto político e econômico marcado pela Reforma do Estado, que defendia uma nova forma de gestão pública mais enxuta, descentralizada e baseada em parcerias com o chamado terceiro setor. Assim, o programa Alfabetização Solidária refletia uma lógica de terceirização das políticas sociais, típica dos anos 1990, em que o Estado deixava de ser o executor direto das ações e passava a atuar como financiador e coordenador de projetos implementados por organizações da sociedade civil (Barreyro, 2010).

Essa mudança se concretizou também pela influência do projeto da Comunidade Solidária, liderada pela socióloga Ruth Cardoso¹, que defendia a cooperação entre governo e sociedade civil na execução das políticas públicas. O Programa, portanto, foi criado dentro dessa lógica de “parcerias solidárias”, em que o financiamento público era complementado por doações privadas e ações voluntárias (Barreyro, 2010).

Contudo, essa estrutura híbrida gerou questionamentos. Apesar de o programa se apresentar como uma ação “não governamental”, ele dependia fortemente de recursos públicos e da legitimidade conferida pela figura da Primeira Dama, Ruth Cardoso. Na prática, o Alfabetização Solidária serviu como uma forma do governo manter ações de alfabetização sem comprometer-se diretamente com uma política educacional permanente e estatal (Barreyro, 2010).

Outra crítica recorrente dizia respeito à precarização do trabalho dos alfabetizadores. O uso de bolsas no lugar de contratos formais e a obrigatoriedade de substituição a cada módulo evidenciavam uma política de baixo custo, que privilegiava a rotatividade e a temporariedade, em detrimento da experiência e da formação continuada dos educadores. Assim, em vez de valorizar o trabalho docente especializado na alfabetização de adultos, o programa reforçava a ideia de que “qualquer pessoa com um curso rápido” poderia ensinar a ler e escrever (Barreyro, 2010).

Do ponto de vista pedagógico e social, o programa também foi criticado por substituir o direito à educação por um discurso de filantropia e solidariedade. A campanha “Adote um analfabeto”, por exemplo, estimulava doações de pessoas físicas e empresas, convertendo um direito constitucional, o acesso à educação, em um ato de caridade. Essa perspectiva

¹ Ruth Cardoso, antropóloga e com forte atuação na área social, especialmente no programa Comunidade Solidária. Primeira dama do governo de Fernando Henrique Cardoso.

filantrópica desresponsabilizava o Estado e reforçava a visão dos alunos como “assistidos” e não como sujeitos de direito (Barreyro, 2010).

Além disso, o uso do termo “alunos atendidos”, comum nos relatórios do programa, indicava que o critério principal era o número de pessoas que haviam passado pelas aulas, e não necessariamente quantas haviam sido alfabetizadas de fato. Dessa forma, a quantidade substituíu a qualidade como principal indicador de sucesso, e o impacto real na redução do analfabetismo permanecia incerto (Barreyro, 2010).

Em síntese, o Programa Alfabetização Solidária representou uma experiência importante na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por tentar envolver diferentes setores da sociedade em uma causa comum. Entretanto, também evidenciou os limites de um modelo de política pública terceirizada, que priorizou o baixo custo e a filantropia em vez da garantia do direito à educação como responsabilidade do Estado (Barreyro, 2010).

E 2001, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministério da Educação de Paulo Renato, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O PROFA era estruturado a partir de parcerias entre Estado, Prefeituras, escolas, universidades públicas e privadas e demais instituições interessadas em seu desenvolvimento. O programa teve como objetivo principal a formação de professores alfabetizadores das séries iniciais, voltado para crianças, jovens e adultos, oferecendo subsídios teóricos e práticos que permitiram aos docentes refletirem sobre sua prática pedagógica alfabetizadora. (Campos, 2006).

O PROFA era um curso anual, composto por encontros semanais de três horas e uma hora de estudo individual durante 40 semanas, totalizando entre 180 e 200 horas. Aproximadamente 75% do tempo era destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho individual, voltado ao estudo e à produção de materiais a serem socializados no grupo ou entregues ao coordenador para avaliação.

O curso foi organizado em três módulos: o primeiro abordava fundamentação teórica sobre alfabetização, processos de aprendizagem da leitura e escrita e didática da alfabetização; o segundo focava em propostas didáticas de ensino da língua escrita; e o terceiro concentrava-se nos conteúdos de língua portuguesa que complementam o processo de alfabetização. Cada módulo era estruturado em unidades compostas por atividades de leitura compartilhada, discussão de ideias, trabalho pessoal e tematização da prática docente, sempre com o acompanhamento do professor formador. Entre as estratégias utilizadas estavam a análise de produções dos alunos, simulações, planejamento de situações didáticas,

comparação de atividades com objetivos definidos e discussão de implicações pedagógicas de textos teóricos estudados. (Campos, 2006).

O programa fundamentava-se principalmente na perspectiva construtivista, inspirada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), e adotava contribuições de Vigotski e Piaget, valorizando a interação entre sujeito e cultura. Seu enfoque foi além da simples apropriação do código escrito, compreendendo a alfabetização como um processo complexo de elaboração de hipóteses sobre a escrita, que envolve dimensão sociocultural da língua e aprendizagem. Para apoiar o desenvolvimento dos professores, o PROFA disponibilizava materiais didático-metodológicos, como textos teóricos e literários e 30 programas em vídeo que abordavam situações reais em sala de aula e conceitos essenciais para a prática docente (Campos, 2006).

Os participantes das primeiras turmas atuaram como multiplicadores, disseminando os conhecimentos adquiridos em suas localidades, sob supervisão de consultores das Secretarias Estaduais de Educação e do Ministério da Educação. Assim, o programa reforçava a importância da formação continuada para subsidiar os professores em suas ações docentes, fortalecendo a competência leitora e escritora dos alunos e promovendo a alfabetização em um sentido amplo e integral (Campos, 2006).

A implementação do PROFA, com sua estrutura modular e foco em competências específicas, pôde ser interpretada como uma tentativa de padronizar a formação docente, reduzindo a autonomia dos professores e limitando a diversidade de abordagens pedagógicas. Essa padronização estava em consonância com a tendência neoliberal de buscar uniformidade e controle na educação, muitas vezes em detrimento da pluralidade e da contextualização local.

Em sequência às políticas anteriores voltadas à alfabetização, foi criado o Pró-Letramento em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover a formação continuada de professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental, nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. De acordo com Alferes e Mainardes (2012), o programa surgiu em um contexto de preocupação com os baixos índices de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil, que revelavam dificuldades graves de leitura, escrita e interpretação entre estudantes do 4º e 5º anos. Assim, o Pró-Letramento foi criado como uma tentativa de enfrentar essas deficiências, oferecendo suporte pedagógico aos professores e buscando melhorar a qualidade da educação básica.

A proposta do programa era formar professores em serviço, ou seja, aqueles que já atuavam em sala de aula. O curso funcionava na modalidade semipresencial, com carga horária total de 120 horas, combinando atividades a distância com encontros presenciais conduzidos por orientadores de estudo (tutores), que eram professores dos próprios municípios. Esses tutores, por sua vez, eram formados pelas universidades públicas que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O MEC era responsável pela coordenação geral, elaboração das diretrizes, distribuição dos materiais didáticos e financiamento do programa (Alferes; Mainardes, 2012, p. 8).

O programa apresentava diferentes abordagens pedagógicas, destacando principalmente o construtivismo² e a perspectiva de letramento³. Há uma preocupação em detalhar métodos que organizem o processo de alfabetização, mostrando como é possível combinar ideias construtivistas com estratégias mais estruturadas. Os autores dialogam com a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mas não se limitam a ela, buscando integrar outros conceitos que valorizam a mediação no ensino e aprendizagem, conforme defendido por pesquisadores como Artur Morais, Magda Soares e outros (Alferes; Mainardes, 2012, p. 17,18).

A formação dos tutores incluía um curso inicial de 40 horas, seguido por seminários de acompanhamento e um seminário final de avaliação. Já os professores cursistas (aqueles que participavam da formação) realizavam encontros de estudos periódicos, em que eram discutidos os conteúdos dos fascículos, materiais impressos elaborados por universidades parceiras. Cada fascículo abordava um tema específico (Alferes; Mainardes, 2012).

Esses materiais eram complementados com vídeos, atividades reflexivas e sugestões de práticas pedagógicas. A metodologia priorizava momentos de reflexão sobre a prática, troca de experiências entre professores, leitura teórica e planejamento de intervenções em sala de aula (Alferes; Mainardes, 2012, p. 15–18). Em muitos casos, os tutores também criavam espaços coletivos de discussão e socialização das experiências, o que fortalecia a formação dentro das próprias escolas.

Na avaliação feita pelos autores, o Pró-Letramento apresentou diversas qualidades: foi considerado um programa necessário e relevante por fortalecer a formação teórico-prática dos docentes e por adotar uma abordagem de alfabetização com base no letramento, isto é, ensinar a ler e escrever inserindo o aluno em práticas sociais reais de uso da linguagem

² Segundo Zabala (1998), o construtivismo não pode ser entendido como um método de ensino, mas como uma abordagem teórica sobre os processos de aprendizagem.

³ Magda Soares defendia uma proposta de se alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a leitura e a escrita a partir dos contextos em que a escrita está presente em seu uso social.

escrita (Soares, 1996; 2002). Além disso, o programa promoveu maior integração entre universidade e escola, e ajudou professores a compreenderem melhor os processos de alfabetização, especialmente em municípios com baixo índice de desempenho escolar.

Entretanto, o estudo também aponta limitações importantes. Uma delas é o fato de o programa focar excessivamente na formação docente individual, sem tratar de questões estruturais mais amplas, como as condições de trabalho, a valorização profissional, a carreira docente e a infraestrutura das escolas. O material, apesar de rico, não discutia a função social da escola nem as dimensões políticas da alfabetização, restringindo-se a aspectos técnicos e pedagógicos (Alferes; Mainardes, 2012, p. 25). Além disso, o conteúdo dos fascículos foi produzido exclusivamente por especialistas universitários, sem a participação efetiva dos professores da rede básica, o que demonstra uma contradição entre o discurso de valorização da prática e a ausência de diálogo com quem vivencia o cotidiano escolar.

Outra crítica levantada é que o programa se baseava num modelo chamado de “formação aplicacionista” (Santos, 2008, e Alferes; Mainardes, 2012, p. 25), que entende o professor como alguém que deve aplicar metodologias prontas, sem considerar o contexto social e político da escola. Isso reflete uma visão neoliberal das políticas educacionais, que atribui à formação docente e à escola a responsabilidade por resolver os problemas da qualidade da educação, enquanto ignora as causas estruturais das desigualdades sociais. Como afirmam os autores, “a educação não pode compensar a sociedade” (Bernstein, 1982, apud Alferes; Mainardes, 2012, p. 25), já que as desigualdades educacionais derivam, em grande parte, das condições econômicas e sociais do país.

Sob esse olhar, o Pró-Letramento representou uma ação necessária, porém insuficiente. Ele contribuiu para ampliar o conhecimento dos professores e promover práticas mais reflexivas, mas não conseguiu alcançar transformações profundas na qualidade da educação, pois atuou em uma dimensão limitada do problema. Como defendem Apple (2001) e Boron (2003), é preciso articular políticas educacionais a mudanças sociais mais amplas, voltadas à justiça, igualdade e valorização do trabalho docente, elementos que o Pró-Letramento, dentro de sua estrutura e alcance, não conseguiu contemplar integralmente.

Em síntese, o Programa Pró-Letramento foi uma iniciativa importante no cenário da formação continuada no Brasil, especialmente por reforçar a perspectiva do “alfabetizar letrando” e por promover momentos de reflexão coletiva entre os professores. No entanto, conforme Alferes e Mainardes (2012), para que políticas desse tipo resultem em uma educação pública de qualidade social, é fundamental que sejam acompanhadas por ações estruturais, como melhorias salariais, condições de trabalho dignas e uma gestão educacional

democrática que transcendam a lógica técnica e individualizada típica das políticas de caráter neoliberal.

Em meio a explanação sobre as políticas de formação abordamos a importante criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor), em 2003. Instituída pelo Ministério da Educação, o Renafor foi concebida como uma política pública voltada à valorização e formação permanente dos professores em exercício nas redes públicas de ensino. Sua criação representou uma tentativa de organizar, em nível nacional, um sistema de formação continuada que integrasse as ações de universidades, escolas e secretarias de educação, com o intuito de superar a fragmentação e a desarticulação das políticas de formação continuada de professores. Segundo Almeida (2020), o programa buscou construir uma rede colaborativa capaz de atender às necessidades reais das escolas e fortalecer o desenvolvimento profissional dos docentes.

A proposta da Renafor se sustentava em princípios como a gestão democrática, a formação em serviço, a integração entre teoria e prática e a valorização do professor como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A intenção era que a formação ocorresse no próprio ambiente escolar, permitindo que os professores refletissem sobre suas práticas e produzissem conhecimento a partir delas. As universidades assumiam papel central como instituições formadoras, responsáveis por planejar e executar os cursos em parceria com as secretarias de educação. De acordo com Almeida (2020, p. 195–267), “essa estrutura buscava fortalecer a identidade docente e consolidar uma política de Estado comprometida com a qualidade social da educação, conectando a formação às demandas do cotidiano escolar e às necessidades concretas das redes públicas”.

Contudo, a Renafor acabou enfrentando contradições e influências externas. Almeida (2020) aponta que a política sofreu forte influência de organismos internacionais, especialmente da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, naquele período, orientava reformas educacionais com base em princípios neoliberais. Essas orientações priorizavam a eficiência, os resultados mensuráveis e o desempenho em avaliações externas, o que levou a formação docente a se alinhar mais a metas e índices de produtividade do que a uma perspectiva crítica e emancipadora. Assim, parte das ações da Renafor passou a refletir uma lógica técnica e instrumental, voltada à atualização profissional e ao alcance de resultados, enfraquecendo seus princípios iniciais de formação coletiva, reflexiva e socialmente transformadora (Almeida, 2020, p. 304).

Inserida na Renafor, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado em 2012 como política que marcou a história da formação de professores

alfabetizadores no Brasil ao ampliar a oferta de formação para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em todos os estados brasileiros, envolvendo um total de 327.325 participantes (Leal, 2025). A carga horária variou ao longo dos anos de implementação: em 2013 foram 120 horas (88 presenciais); em 2014, 160 horas (88 presenciais); em 2015, 80 horas presenciais; em 2016, 100 horas presenciais; e em 2017, 60 horas, ano em que o programa foi finalizado. Para a condução dos encontros, foram constituídas redes de formadores em universidades de cada estado, responsáveis por preparar os orientadores de estudo, profissionais das Secretarias de Educação que, por sua vez, apoiavam diretamente os professores.

O PNAIC também buscou garantir a autonomia docente na escolha dos materiais didáticos, disponibilizando livros escolares, obras literárias para leitura recreativa, livros complementares, caixas de jogos de alfabetização e catálogos de jogos de alfabetização matemática (Leal, 2025). Para orientar a formação, foram produzidos Cadernos de Formação em diferentes anos: 32 em 2012, 12 em 2013 e 7 em 2014, aos quais se somavam outras indicações de leitura sugeridas pelas equipes estaduais. Essa diversidade de materiais refletia a concepção de que o conhecimento docente é plural e construído a partir da articulação entre saberes profissionais, disciplinares e experienciais, possibilitando aos professores refletir criticamente sobre suas práticas e transformá-las em saberes aplicáveis em diferentes contextos (Tardif, 2014; Perrenoud, 2002).

Além disso, a fundamentação do PNAIC não se restringiu a um único referencial teórico, reconhecendo que o ensino envolve múltiplas dimensões e demandas que dialogam com diversas áreas do conhecimento. O programa incorporou contribuições de diferentes autores e perspectivas, predominando discussões sobre gêneros discursivos (Bakhtin), letramentos (Street), ensino da leitura e escrita em perspectiva construtivista (Ferreiro e Teberosky), educação sociointeracionista (Vygotsky) e abordagem de “alfabetizar letrando” de Magda Soares, promovendo um debate interdisciplinar que orientava a prática docente.

No entanto, é possível perceber que a lógica de organização e mensuração do PNAIC dialoga com tendências neoliberais na educação, ao relacionar o alcance de metas de alfabetização por meio dos indicadores de desempenho averiguadas na Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização⁴) com os níveis de aprendizado dos alunos, nos

⁴ Como um dos eixos de atuação do PNAIC, a Avaliação Nacional de Alfabetização, passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2013, avaliando os níveis de leitura, escrita e matemática dos estudantes do 3º ano.

quesitos de leitura, escrita e matemática, responsabilização os professores diante dos resultados (Leal, 2025).

Em decorrência de um processo político turbulento ocorrido no ano de 2016 com o Impeachment de Dilma Rousseff, o programa PNAIC perdeu aporte financeiro, assim como toda a educação sofreu cortes orçamentários nos governos posteriores de Michel Temer (2016-2018), que assumiu a presidência como presidente interino. No ano de 2019, quando Jair Bolsonaro assume a presidência acentua-se princípios neoliberais para a educação, como a defesa de um estado avaliador das políticas educacionais, mas que não as subsidia. Nesse contexto, surge o programa “Tempo de Aprender” que foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020 com o objetivo de apoiar a alfabetização de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. (Nogueira e Lapuente, 2021).

O público-alvo do programa abrange professores que atuam no último ano da Educação Infantil e nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A formação totalmente a distância, foi organizada em módulos e vídeos de curta duração (entre 2 e 7 minutos), nos quais são apresentados passo a passo as estratégias de ensino que devem ser aplicadas em sala de aula. A modalidade do programa é, portanto, prescritiva e diretiva, com foco na instrução do professor, que deve seguir rigorosamente uma sequência preestabelecida: professor explica e demonstra;⁵ Professor e alunos praticam juntos; Alunos praticam em conjunto; prática individual, com sugestões de suporte para erros e dificuldades (Nogueira e Lapuente, 2021).

A abordagem metodológica do “Tempo de Aprender” se aproxima do método fônico, voltado para a consciência fonêmica das crianças, enfatizando a discriminação de sons, segmentação, síntese e substituição de fonemas, bem como a relação letra-som. No entanto, os materiais do programa evidenciam um caráter repetitivo e mecânico, no qual as crianças respondem apenas às perguntas esperadas e os textos trabalhados, como os poemas e histórias para treino de letras, são artificiais, descontextualizados e voltados apenas para o reconhecimento e fixação de grafemas. Essa concepção pressupõe que a alfabetização decorre da mera codificação e decodificação de sons, desconsiderando práticas de leitura e escrita autênticas, diversidade cultural, interesses das crianças e contexto escolar (Nogueira e Lapuente, 2021).

⁵ O programa Tempo de Aprender foi implementado integralmente na modalidade EAD, sendo criado e realizado durante o período pandêmico.

O viés de formação do programa pode ser caracterizado como não progressista, dado que não promove a autonomia do professor nem valoriza o protagonismo do aluno. A concepção de ensino proposta é adultocêntrica, centrada no professor e na memorização, e não na construção do conhecimento pela criança, reforçando uma visão de educação como reprodução de conteúdos preestabelecidos e cumprimento de scripts pedagógicos (Nogueira; Lapuente, 2021).

Do ponto de vista crítico, é possível identificar um viés neoliberal no “Tempo de Aprender”. O programa enfatiza eficiência, padronização e resultados mensuráveis, reduzindo a complexidade do processo educativo a etapas técnicas e replicáveis, enquanto apaga 40 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, que defendem práticas mais reflexivas, contextualizadas e centradas no sujeito. Essa lógica neoliberal transforma o professor em um executor de estratégias padronizadas e as crianças em aprendizes cuja alfabetização depende da obediência, da repetição e da capacidade de memorização, desconsiderando as especificidades do ensino público brasileiro, democrático e laico (Nogueira; Lapuente, 2021).

O resgate histórico dos programas de formação de professores alfabetizadores, implementados no Brasil após os anos 2000, revela-se fundamental para compreender a evolução das políticas educacionais destinadas à melhoria da alfabetização no país. Esse percurso permite identificar continuidades, rupturas, enfoques metodológicos e prioridades que orientaram cada iniciativa, oferecendo uma visão ampla sobre como o Estado brasileiro tem respondido às demandas formativas da docência para a alfabetização. Além disso, ao contextualizar esses programas em suas respectivas conjunturas sociopolíticas, torna-se possível analisar seus alcances, limites e contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas. Assim, o levantamento histórico não apenas fundamenta a discussão teórica, mas também sustenta a compreensão crítica do cenário atual e dos desafios que ainda persistem na formação de professores alfabetizadores.

4. Formação de professores alfabetizadores do estado de Goiás

Antes da criação do Programa AlfaMais, o Estado de Goiás já possuía um conjunto de iniciativas voltadas ao acompanhamento das aprendizagens e ao fortalecimento dos anos iniciais, ainda que de forma menos estruturada. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) participou das formações nacionais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre 2013 e 2017, organizando turmas estaduais, formadores regionais e a articulação com os municípios, o que contribuiu para consolidar uma cultura de formação

continuada em alfabetização no território goiano. Além disso, o estado mantinha o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (Saego), criado para monitorar o desempenho da rede e produzir indicadores capazes de orientar intervenções pedagógicas. Esses elementos constituíram a base organizacional e formativa sobre a qual o Programa AlfaMais foi posteriormente estruturado, evidenciando que ele não surge de forma isolada, mas como continuidade e reconfiguração de práticas e políticas já existentes na rede estadual.

A opção por direcionar o olhar para a formação de professores no estado de Goiás justifica-se tanto pela pertinência dessa realidade educacional quanto pela necessidade de compreender como as políticas nacionais incidiram sobre as redes estaduais. Desde os anos 2000, diversos programas federais voltados à formação de professores alfabetizadores estruturaram o cenário brasileiro e influenciaram, de forma geral, as políticas locais. Entre esses, destacam-se iniciativas de caráter nacional obrigatório, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que mobilizou todos os entes federados, e, mais recentemente, o programa Tempo de Aprender, igualmente implementado em escala nacional. Esse panorama histórico permite compreender o contexto formativo que antecede as atuais iniciativas do estado de Goiás, oferecendo uma base necessária para a análise do modelo de formação docente vigente.

O programa que se encontra atualmente em vigor no estado de Goiás, o AlfaMais, surgiu a partir da constatação, em uma pesquisa realizada em 2019, de que mais de cinco mil estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem, evidenciando graves lacunas no processo de alfabetização. Segundo o documento do programa, “essa estatística expôs a necessidade de políticas públicas que garantissem o direito à aprendizagem a todos os cidadãos goianos” (Goiás, 2019). Assim, defendia-se a urgência da construção de estratégias que assegurassem a alfabetização na idade certa.

Como resposta, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), instituiu o Programa AlfaMais Goiás, com o objetivo central de garantir a alfabetização de todas as crianças do território goiano, especialmente nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017). O programa se fundamenta no regime de colaboração entre estado e municípios, reafirmando que o compromisso com a aprendizagem deve ser coletivo. De

acordo com o documento, o programa “tem, como essência, o fortalecimento do regime de colaboração [...] para garantir a alfabetização de todas as crianças” (Goiás, 2021).

O AlfaMais propõe o engajamento de gestores, professores, equipes técnicas, estudantes, famílias e parceiros na construção de ações voltadas ao aprimoramento da alfabetização. Essas ações envolvem formação continuada de profissionais, planejamento articulado, acompanhamento dos ambientes educativos e avaliações periódicas das aprendizagens. Como reforça o material institucional, tais práticas devem estar “alinhadas à proposta curricular do estado de Goiás” (Goiás, 2021), garantindo coerência pedagógica em toda a rede.

O Programa AlfaMais Goiás organiza-se em diferentes pilares de ação que estruturam sua implementação no estado de Goiás. Entre eles, destacam-se a formação continuada de gestores e professores, o acompanhamento e a monitorização das aprendizagens por meio de avaliações, o engajamento das equipes escolares e municipais em regime de colaboração, e a disponibilização de materiais didáticos complementares que apoiam o trabalho pedagógico em sala de aula. Esses eixos articulados, formação docente, avaliação, acompanhamento e recursos pedagógicos, são apresentados pelo próprio programa como elementos centrais para garantir a alfabetização na idade certa e fortalecer os processos educativos no território goiano (Goiás, 2021).

O Sistema de Avaliação Educacional de Goiás, Saego–Alfa, é uma avaliação estadual aplicada às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, composta pelo Saego e pelo componente específico de alfabetização (Alfa), com o objetivo de medir o nível de alfabetização das crianças da rede pública. O exame considera indicadores como desempenho em leitura, escrita e habilidades básicas de matemática, permitindo o monitoramento do processo de alfabetização e o ranqueamento das escolas participantes. No campo das políticas públicas estruturais, duas leis estaduais fortalecem esse processo avaliativo: a Lei Complementar nº 177/2022, que destina 10% da arrecadação municipal do ICMS exclusivamente à educação, e a Lei nº 21.073/2021, que institui a “Lei Prêmio”, responsável por bonificar as escolas de acordo com seus resultados no Saego–Alfa. Conforme o documento, as 150 escolas mais bem avaliadas recebem R\$ 80 mil, enquanto as 150 escolas com resultados inferiores recebem R\$ 40 mil, além de acompanhamento técnico-pedagógico com foco na melhoria de seus indicadores (Goiás, 2021).

O programa também disponibiliza materiais didáticos complementares, como os livros LEIA AlfaMais Goiás, elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás

(Seduc-GO) em parceria com especialistas em alfabetização e instituições formadoras envolvidas na implementação do programa. Esses materiais são concebidos na perspectiva do letramento e da alfabetização em contexto, alinhando desenvolvimento da consciência fonológica, leitura, escrita e práticas de uso social da linguagem. A distribuição é gratuita e destinada a todas as escolas da rede pública estadual que atendem turmas de 1º e 2º anos, sem restrições, além de incluir guias pedagógicos para professores e obras literárias selecionadas para a Educação Infantil e anos iniciais. Segundo o próprio programa, tais materiais têm como finalidade “apresentar boas práticas e diretrizes pedagógicas” (Goiás, 2021).

No que se refere ao processo avaliativo, o Programa AlfaMais Goiás adota uma estrutura ampla e contínua de monitoramento da aprendizagem, baseada na combinação de avaliações externas, diagnósticos periódicos e análises qualitativas e quantitativas das turmas. Entre esses instrumentos, o Saego-Alfa ocupa posição central. Aplicado anualmente aos estudantes do 2º e 5º ano para aferir desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, o exame envolve a elaboração de matrizes, descritores, itens calibrados, aplicação censitária e devolutivas padronizadas às escolas (Goiás, 2021).

Além disso, o AlfaMais orienta que os resultados sejam analisados por gestores, professores, coordenadores e técnicos municipais, possibilitando identificar habilidades consolidadas, em desenvolvimento ou que demandam intervenção imediata. As escolas também são incentivadas a comparar seus resultados com séries históricas, observando avanços, retrocessos e oscilações no desempenho, conforme orientações do portal oficial do programa (Goiás, 2021). Entretanto, é necessário problematizar essa expectativa de uso pedagógico dos resultados, pois, Freitas, et al. (2014) destacam que as avaliações externas não têm por finalidade mensurar a aprendizagem real dos estudantes, mas gerar indicadores padronizados voltados à gestão e à responsabilização. Assim, embora o programa recomende análises pedagógicas detalhadas, é importante reconhecer que tais instrumentos oferecem dados limitados para orientar intervenções didáticas, não substituindo a avaliação cotidiana e contextualizada realizada no interior das escolas.

Outro eixo importante é a Avaliação de Fluência Leitora, aplicada individualmente aos estudantes do 1º e 2º ano em duas etapas: avaliação de entrada e de saída. Essa avaliação analisa precisão, velocidade, prosódia, autonomia leitora e compreensão básica, seguindo o protocolo definido pelo AlfaMais Goiás (Goiás, 2021). O processo inclui treinamento de aplicadores, uso de instrumentos padronizados, registro minucioso dos erros, classificação dos estudantes em níveis de fluência e comparação entre os resultados do início e do fim do ano letivo. Entretanto, a ênfase em indicadores técnicos, mensurações padronizadas e

procedimentos rígidos remete a práticas avaliativas associadas ao período tecnicista da educação, no qual prevalecia a crença de que a aprendizagem poderia ser reduzida a comportamentos observáveis e quantificáveis. Nessa perspectiva, a complexidade do ato de ler tende a ser fragmentada em micro competências mensuráveis, desconsiderando dimensões culturais, subjetivas e sociais do processo de alfabetização, aspecto criticado por autores que discutem os limites de avaliações com forte viés técnico e instrumental.

Com base nos resultados da fluência, o programa orienta o planejamento docente, o agrupamento produtivo dos estudantes, a escolha das intervenções pedagógicas, o ritmo das aulas e o acompanhamento mais próximo daqueles com maiores dificuldades. O AlfaMais também recomenda que a rede utilize avaliações internas complementares, como sondagens diagnósticas, registros de escrita espontânea, leitura de palavras, leitura de frases e instrumentos próprios das escolas, conforme orientações oficiais (Goiás, 2021).

Segundo o discurso oficial do programa, as avaliações externas funcionariam como diagnóstico geral, enquanto as avaliações internas atuariam como acompanhamento contínuo, compondo uma visão ampla da alfabetização e possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas (Goiás, 2021). Com base nessa lógica, o AlfaMais afirma que as informações obtidas orientam decisões relativas à distribuição de materiais, definição de formações, organização das turmas, estratégias de recomposição da aprendizagem e revisão das práticas pedagógicas.

Entretanto, é importante destacar que tais usos dos resultados interessam predominantemente aos órgãos públicos responsáveis pela gestão do sistema educacional, e não necessariamente às escolas em seu cotidiano. As avaliações externas, por sua natureza padronizada, produzem indicadores destinados à gestão, monitoramento e prestação de contas, o que muitas vezes limita sua utilidade pedagógica imediata. Dessa forma, ainda que o programa atribua a esses instrumentos uma função formativa, parte da literatura crítica chama atenção para as contradições entre o discurso institucional e a real aplicabilidade desses dados no planejamento escolar, sobretudo pelas restrições inerentes ao caráter técnico, comparativo e classificatório dessas avaliações (Freitas, et al., 2014).

A análise do Programa AlfaMais Goiás evidencia que tais tensões não se restringem ao uso das avaliações externas, mas atravessam a própria organização do programa. Embora o discurso oficial destaque formação, apoio e fortalecimento do trabalho docente, o material do programa apresenta dispositivos que operam no sentido da padronização e do controle das práticas pedagógicas. Essa crítica decorre da forma como o documento estrutura detalhadamente os processos de formação, define instrumentos avaliativos específicos, prescreve materiais pedagógicos uniformizados e institui mecanismos de monitoramento

contínuo. Esses elementos revelam uma concepção de gestão educacional alinhada à racionalidade neoliberal, cuja lógica transforma o trabalho pedagógico em uma atividade regulada, mensurável e subordinada a metas e indicadores externos (Harvey, 2014). Assim, ao mesmo tempo em que afirma promover a qualificação profissional e garantir a alfabetização na idade certa, o programa institui dispositivos que limitam a autonomia docente na elaboração de práticas ajustadas à realidade de suas turmas.

O documento oficial do AlfaMais descreve uma formação continuada extensa, de 120 horas, articulada em módulos com atividades síncronas, assíncronas e presenciais, fundamentadas na tríade “currículo, planejamento e avaliação” (Goiás, 2024). A formação é apresentada como espaço de reflexão sobre a prática docente e de articulação entre teoria e prática, reforçando o protagonismo dos professores. Contudo, ao analisar o eixo estruturante dessa formação, percebe-se que o planejamento é concebido como instrumento de alinhamento às diretrizes estaduais e às metas do programa, e não como espaço de criação pedagógica. Como os conteúdos, sequências e objetivos já aparecem previamente definidos nas políticas curriculares do estado, a formação se torna essencialmente orientada ao cumprimento do modelo institucional, restringindo possibilidades de autonomia docente. Assim, o que é anunciado como desenvolvimento profissional assume, na prática, a forma de enquadramento do trabalho pedagógico em um percurso único e normatizado.

Essa característica fica ainda mais evidente quando o AlfaMais apresenta os recursos e materiais pedagógicos disponibilizados às escolas. O programa fornece livros didáticos complementares, guias do professor, livros literários previamente selecionados e outros materiais de apoio que devem orientar as práticas em sala de aula (Goiás, 2024). Embora a distribuição de recursos seja importante para reduzir desigualdades, ela também simboliza uma centralização curricular que reduz a autonomia docente para escolher ou adaptar materiais com base nas especificidades da turma, da escola ou do território em que atua. As escolhas feitas “de cima para baixo” constituem um controle indireto das práticas pedagógicas, pois funcionam como referências oficiais a serem seguidas. Em contextos de forte pressão por resultados, como o próprio programa estabelece, esses materiais deixam de ser sugestões e se transformam em orientações obrigatórias, enfraquecendo a capacidade de autoria docente (Freitas et al., 2014).

O aspecto mais contundente do modelo de regulação do AlfaMais se concentra nas práticas de avaliação e monitoramento. O programa institui um conjunto robusto de instrumentos avaliativos, Saego-Alfa, avaliações de fluência, avaliações diagnósticas periódicas e, mais recentemente, uma Avaliação Institucional, que acompanham

continuamente o desempenho dos estudantes e, por extensão, a prática dos professores (Goiás, 2024). Essas avaliações, aplicadas de forma sistemática e com caráter censitário, transformam o processo de alfabetização em um campo mensurável, onde o valor do trabalho docente é medido por indicadores quantitativos. O grande problema é que, nesse tipo de política, o professor se torna responsável pelo sucesso ou fracasso dos indicadores, independentemente das condições estruturais de sua escola. Esse mecanismo é amplamente discutido por Harvey (2014), que afirma que o neoliberalismo institui formas refinadas de responsabilização individual, nas quais o trabalhador passa a ser avaliado por parâmetros externos, perdendo autonomia sobre seu próprio processo de trabalho. A lógica é similar à observada em modelos empresariais: quem atinge as metas é reconhecido; quem não atinge, é pressionado ou culpabilizado.

Essa racionalidade fica ainda mais explícita quando o AlfaMais menciona mecanismos de premiação como o Prêmio Leia, destinado às escolas que alcançam melhores resultados nas avaliações (Goiás, 2024). Trata-se de um instrumento típico das políticas neoliberais: criar um ambiente competitivo dentro da rede pública, introduzindo incentivos e recompensas financeiras que hierarquizam as instituições e produzem efeitos simbólicos sobre professores e gestores. Esse tipo de premiação reforça a percepção de que o sucesso escolar se resume à obtenção de bons resultados mensuráveis, contribuindo para uma cultura escolar voltada mais ao cumprimento de metas do que à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e sensíveis às realidades locais. Ao estimular a competição, o programa também desloca a atenção da construção coletiva do trabalho pedagógico para a busca individual e institucional por reconhecimento e vantagem (Afonso, 2009).

Quando o AlfaMais afirma que a inovação pedagógica deve se basear no diagnóstico permanente e na adequação ao currículo e às metas do programa (Goiás, 2024), torna-se evidente que a “inovação” permitida é aquela que se encaixa dentro dos limites estruturados pela política. Ou seja, não se trata de uma liberdade criativa, mas de uma inovação regulada, que só acontece se não comprometer o cumprimento das diretrizes previamente estabelecidas. Desse modo, qualquer tentativa de rompimento com a lógica padronizada, seja por meio de metodologias diferenciadas, seja por processos autorais de alfabetização, tende a ser desestimulada ou invisibilizada. As avaliações acabam funcionando como mecanismos de vigilância, e o professor é levado a priorizar aquilo que ele sabe que será medido, reforçando a lógica da padronização (Laval, 2004).

A partir dessa leitura, percebe-se que a autonomia docente no contexto do AlfaMais se encontra reduzida. Mesmo quando o programa utiliza discursos como “protagonismo

docente”, “formação integral” e “planejamento participativo”, esses termos aparecem vinculados a estruturas rígidas de controle. Harvey (2014) afirma que o neoliberalismo se sustenta justamente por esse discurso de liberdade, acompanhado de mecanismos que limitam, na prática, as possibilidades reais de autonomia. O que se apresenta como libertador, formação, material de apoio, avaliação, planejamento, se converte em mecanismos de regulação que moldam o comportamento dos profissionais.

A formação de professores é apresentada pelo AlfaMais como um dos eixos estruturantes do programa e, segundo o documento, está organizada em uma carga horária de 120 horas distribuídas em atividades síncronas, assíncronas e presenciais (Goiás, 2021). Todavia, ao analisar detalhadamente como essa formação é estruturada e quem são seus responsáveis, torna-se evidente que ela opera dentro de uma lógica de controle e padronização, mais alinhada à racionalidade gerencial do programa do que ao desenvolvimento crítico da docência.

No que se refere ao aspecto técnico da formação, o material oficial descreve que as atividades síncronas ocorrem em formato de webconferências, conduzidas por formadores credenciados pela Seduc/GO e por instituições parceiras responsáveis pela implementação do programa. Nessas sessões, predominam orientações técnicas sobre planejamento, uso dos materiais do programa, interpretação das avaliações e organização das práticas pedagógicas. Já as atividades assíncronas envolvem estudos dirigidos, leitura de documentos oficiais, realização de tarefas obrigatórias na plataforma e registros reflexivos previamente orientados. Tanto as atividades síncronas quanto as assíncronas funcionam como momentos de consolidação das diretrizes instituídas pelo programa, não configurando espaços de criação pedagógica. Soma-se a isso o fato de que os formadores nem sempre são docentes da rede, sendo muitas vezes técnicos das secretarias, consultores contratados ou profissionais de instituições parceiras, o que reforça o caráter verticalizado e prescritivo da formação oferecida.

Além disso, a participação na formação continuada não é aberta a todos os profissionais da educação: ela é prioritariamente direcionada aos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos e às equipes gestoras. Trata-se de uma formação focalizada, orientada para garantir o alinhamento das práticas docentes às metas de alfabetização definidas pelo programa. O discurso oficial sugere que o objetivo é fortalecer o trabalho pedagógico; porém, sua estrutura evidencia que se trata de uma formação que busca homogeneizar práticas e assegurar que todos os professores executem de maneira semelhante as diretrizes definidas pelo Estado (Goiás, 2021).

Essa configuração aproxima a formação docente de um processo de treinamento, termo. Segundo Freitas et al., (2014), políticas educacionais baseadas em avaliações externas frequentemente produzem formações que não promovem reflexão crítica, mas condicionam professores a ensinar aquilo que será mensurado pelos testes. A formação do AlfaMais, ao se organizar em torno de leitura de documentos oficiais, interpretação de resultados das avaliações e aplicação de práticas consideradas "evidenciadas" ou "eficazes", aproxima-se desse modelo.

Esse tensionamento fica ainda mais evidente quando observamos a forte vinculação entre formação e monitoramento das aprendizagens. O AlfaMais articula suas ações formativas à análise dos resultados do Saego-Alfa, da Avaliação de Fluência e das avaliações diagnósticas periódicas. O discurso institucional afirma que esses dados são fundamentais para orientar o planejamento docente, mas, conforme argumenta Freitas et al., (2014), avaliações em larga escala não têm o propósito de orientar práticas pedagógicas, mas de gerar indicadores padronizados para fins de controle, comparação e responsabilização. A incorporação desses resultados como orientadores centrais da formação evidencia um movimento no qual o professor aprende a ensinar “pelo que cai na prova”, reforçando a lógica de adestramento criticada pelo autor.

Outro aspecto que interfere diretamente na formação é o uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo programa. Os livros LEIA AlfaMais, os guias pedagógicos e os materiais complementares são apresentados como recursos de apoio para orientar a prática docente; entretanto, foram produzidos sob coordenação da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), com participação de equipes técnicas internas e consultores especialistas em alfabetização contratados especificamente para essa finalidade. Ao centralizar a elaboração desses materiais em equipes técnico-especializadas e distribuí-los de forma padronizada para toda a rede, o programa estabelece não apenas orientações, mas também expectativas de uniformização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a discussão de Cury (2018) sobre a BNCC é central: segundo o autor, a Base estabelece uma racionalidade prescritiva que reduz a complexidade do trabalho docente ao padronizar objetivos, habilidades e percursos de aprendizagem, reforçando uma lógica tecnicista vinculada a políticas neoliberais de gestão da educação. Como o AlfaMais se declara alinhado à BNCC e organiza seus materiais a partir dela, esse processo de padronização se intensifica. Ao incorporar materiais previamente definidos, o professor passa a ter menos margem para escolher, adaptar ou criar conteúdos de acordo com a realidade de sua turma, sendo induzido a seguir sequências e encaminhamentos pedagógicos já estabelecidos pelo programa.

Sacristán (2000) contribui para essa discussão ao afirmar que o currículo é sempre uma construção política, nunca neutra. Quando um programa define de forma centralizada de quais materiais devem ser utilizados e como os professores devem planejar e avaliar, ele estabelece um modelo curricular oficial e hierarquizado. Nesse sentido, o AlfaMais não apenas fornece recursos, mas estrutura uma forma de ensinar, de planejar e de avaliar, condicionando o fazer pedagógico a um conjunto de orientações externas. Desse modo, forma-se um professor executor, e não autor de sua prática. Esse movimento, como alerta Sacristán (2000), reduz o profissional a um aplicador de prescrições, reforçando práticas reprodutivistas e acríticas.

Quando a formação docente, a avaliação e os materiais didáticos são articulados dessa forma, o resultado é um processo de regulação do trabalho pedagógico que trabalha em busca de um alinhamento (Freitas, 2018). A formação deixa de ser um espaço de reflexão crítica e de desenvolvimento da autonomia e passa a ser um instrumento de alinhamento às metas do programa. O papel do professor se desloca da construção coletiva do currículo para a execução das diretrizes previamente definidas.

Dessa forma, ao analisar a formação docente no contexto do AlfaMais, percebe-se que ela funciona não apenas como um suporte pedagógico, mas como um mecanismo de controle. A forte vinculação entre formação e avaliação externa, aliada ao uso intensivo de materiais padronizados, produz um modelo no qual o professor é moldado para responder às exigências da política educacional, e não para desenvolver práticas contextualizadas, críticas e sensíveis às realidades locais. Assim, longe de fortalecer a autonomia docente, a formação oferecida contribui para consolidar práticas de padronização e responsabilização que reduzem a complexidade do trabalho educativo e enquadram a docência em um modelo técnico e prescritivo.

Considerações Finais

A formação dos professores alfabetizadores em Goiás, e no Brasil como um todo, vem sendo profundamente moldada por interesses e lógicas que pouco dialogam com a realidade da escola pública. A impressão que fica é que há sempre uma tentativa de “resolver” problemas estruturais com ações rápidas, cursos breves, programas que mudam a cada governo e que não dão conta da complexidade da alfabetização. Percebemos isso tanto nos programas nacionais, como o Alfabetização Solidária, quanto nas iniciativas mais recentes do estado, como o AlfaMais, que apesar de trazer algumas intenções positivas, ainda se apoia

muito nessa lógica de padronizar resultados e medir eficiência como se educação fosse uma fábrica de metas.

Na visão neoliberal a formação docente transforma o professor num executor de técnicas, e não num sujeito crítico que pensa, decide, avalia e constrói conhecimento junto com seus alunos. E se a formação inicial já possui suas fragilidades, a continuada, que deveria fortalecer o professor, também acaba presa em um modelo de cursos curtos, superficiais e com foco mais em cumprir agenda que em promover mudanças reais nas práticas pedagógicas. Isso tudo repercute diretamente no trabalho cotidiano da alfabetização, onde o professor muitas vezes se sente sozinho, pouco valorizado e pressionado por indicadores que não refletem a realidade da sala de aula.

O que os documentos e autores analisados mostram, é que a alfabetização não pode ser tratada como uma tarefa técnica nem como uma meta a ser “batida”. Ela envolve dimensões sociais, culturais, linguísticas, emocionais, e isso exige um professor bem formado, com tempo para estudar, trocar experiências, errar, refazer, pensar a própria prática. Gentili (1998) e Freitas (2018) já alertavam para os riscos de uma formação reduzida às exigências do mercado, e os efeitos disso estão aí: precarização do trabalho docente e fragilização da aprendizagem das crianças.

Pensar uma formação docente que realmente fortaleça o processo de alfabetização implica romper com essa lógica de imediatismo e controle. Significa investir em políticas públicas que sejam contínuas, profundas, críticas e, principalmente, comprometidas com o direito das crianças a aprender, e não com a aparência de eficiência. Como lembra Bardin (2011), a análise só faz sentido quando ajuda a revelar as tensões e contradições de um contexto; e o que se revela aqui é uma urgência: renovar o projeto de formação docente para que ele esteja a serviço da educação pública e não das pressões neoliberais que tentam moldá-la.

Referências:

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. *Meta: Avaliação*, v. 4, n. 10, p. 1–27, 2012.

ALMEIDA, Renato Barros de. *Política de formação continuada de professores da educação básica no Brasil: a historicidade da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) – 2003 a 2016*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, Gladys. *Estudos sobre o Programa Alfabetização Solidária*. 2010.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1982.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1993.
- BORON, Atilio. *A teoria política do neoliberalismo*. 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, Maria. *Estudos sobre o PROFA*. 2006.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação: apontamentos de política educacional*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 1, 2019.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: novos modos de governar a escola pública*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- GENTILI, Pablo. *A mundialização da educação: novas formas de controle social*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Orientador – Programa AlfaMais Goiás*. Goiânia: Seduc-GO, 2019.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa AlfaMais Goiás: Documento Orientador*. Goiânia: Seduc-GO, 2021.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes de formação, avaliação e materiais do AlfaMais Goiás*. Goiânia: Seduc-GO, 2024.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2025.

NOGUEIRA, Liliane; LAPUENTE, Ana. Análise crítica do Programa Tempo de Aprender. 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996/2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 12/2026 - CCEG-MO/CEG-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO

No dia 25 de fevereiro de 2026, às 18:00 horas, nas dependências do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: "**O programa AlfaMais e a formação de professores alfabetizadores em Goiás**" do(a) aluno(a) Ludmylla Vasconcellos Soares, sob a orientação do(a) professor(a) Laís Alice Oliveira Santos e coorientação da professora Thelma Maria de Moura Bergamo do Curso Superior de Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelas professores Dr. Marcus Vinícius Costa da Conceição e Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano. A palavra foi concedida à estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição da candidata pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora recomendou a alteração do título do TC e decidiu pela APROVAÇÃO com correções da estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Laís Alice Oliveira Santos

Orientadora

Profa. Dra. Thelma Maria de Moura Bergamo

Coorientadora

Prof. Dr. Marcus Vinícius Costa da Conceição

Membro

Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lais Alice Oliveira Santos**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 25/02/2026 20:30:07.
- **Thelma Maria de Moura Bergamo**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 25/02/2026 20:33:15.
- **Marcus Vinicius Costa da Conceicao**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 25/02/2026 20:35:06.
- **Sangelita Miranda Franco Mariano**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 02/03/2026 14:09:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/02/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 792871

Código de Autenticação: e3af1a22e5



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Morrinhos

Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, SN, Zona Rural, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000

(64) 3413-7900

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

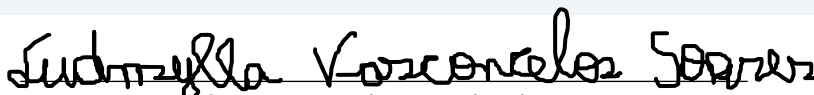
DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local

Data



Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente

LAIS ALICE OLIVEIRA SANTOS

Data: 05/03/2026 22:41:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>